

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉ- TRICAS DEL FLCAS (FOREIGN LANGUAGE CLASS ANXIETY SCALE) APLICADO A ALUMNOS ESPAÑOLES DE EDUCA- CIÓN SECUNDARIA

ANALYSIS OF THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE FLCAS (FOREIGN LANGUAGE CLASS ANXIETY SCALE) IN SPANISH STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION

MARIÁN DE LA MORENA TABOADA
*Facultad de Ciencias Sociales
y de la Educación*

Universidad Camilo José Cela

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN

M^a POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Camilo José Cela

e-mail: mmorena@ucjc.edu

RESUMEN

La ansiedad se considera uno de los factores afectivos determinantes en la adquisición de una lengua extranjera. Horwitz y Cope (1986) la definieron como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que produce una reacción del sistema nervioso. Consideraron que se trataba de un tipo específico de ansiedad que debería ser diferenciado porque se centraba en un contexto social y educativo relacionado con la evaluación. Dichos autores establecieron a través del FLCAS los niveles de ansiedad en la clase de lengua extranjera (aprensión ante el acto de comunicación, ansiedad ante los exámenes y miedo a la eva-

ABSTRACT

Anxiety stands out as one of the main influential factors for effective foreign language learning. Horwitz and Cope (1986) have defined foreign language anxiety as "a feeling of tension, apprehension and nervousness associated with the situation of learning a foreign language". They considered this specific type of anxiety as an important affective variable found to correlate with language learning achievement because it was centered in a socio-educational context and related to evaluation. The FLCAS instrument is based on an analysis of potential sources of anxiety in a language classroom, integrating

luación negativa). Dicho instrumento está compuesto por 33 ítems distribuidos en cuatro factores con una fiabilidad de .83. La adaptación del instrumento a alumnos españoles de 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid, arroja, tras el análisis de componentes principales con rotación Varimax, cinco factores que explican el 53, 379% de la varianza total y un α de Cronbach de .807.

three related anxieties; communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). It consists of 33 items distributed in four factors and presents a reliability of .83. The adaptation of this instrument to Spanish students of 3rd and 4th of ESO (Secondary Education) and 1st year of Bachillerato (High School) shows five components which explain the 53, 379% of the variance and a Cronbach's alpha coefficient of .807 after analyzing the main components with Varimax rotation.

PALABRAS CLAVE

Ansiedad en lengua extranjera, FLCAS, Adolescentes, Fiabilidad.

KEY WORDS

Foreign Language Learning anxiety, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), Adolescents, Reliability.

INTRODUCCIÓN

En un intento por comprender mejor porqué algunos estudiantes de idiomas tienen más dificultades que otros para la adquisición de una lengua extranjera se ha producido desde los años 70 una abundante investigación en la que se intenta relacionar el aprendizaje de lenguas extranjeras con las variables afectivas (Goshi, 2005; Liu y Huang, 2011). En concreto, en su trabajo de 2005, Rebecca Oxford sugiere que la ansiedad en la lengua extranjera (FLA), o la experiencia de ansiedad cuando un individuo está trabajando en la consecución de un idioma extranjero, es una de ellas.

El constructo de ansiedad ha sido abordado por todas las escuelas psicológicas, desde las psicodinámicas, humanistas, conductistas hasta las cognitivo-conductuales. Lo que dificulta, por tanto, su aproximación teórica. A esto hay que unirle la confusión terminológica con otros conceptos como temor, miedo o frustración. En un intento por unificar las diferentes posiciones, Miguel-Tobal (1990) la define como una respuesta emocional o patrón de respuestas que engloba a) aspectos cognitivos, displacenteros, de tensión y aprensión, b) aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo

y c) aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser elicitada por estímulos externos e internos al sujeto que los percibe como amenazantes. El estímulo que provoque una respuesta de ansiedad vendrá determinado en gran medida por las características del sujeto (García-Rosado y Pérez Nieto, 2005).

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo que hace referencia fundamentalmente a cuestiones tales como los componentes del lenguaje, la cognición, los comportamientos de aprendizaje, la experiencia lingüística previa, la personalidad del alumno, las circunstancias del aula, la cultura, la pragmática y las relaciones intergrupales.

La ansiedad se considera uno de los factores afectivos determinantes en la adquisición de una lengua extranjera (Brown, Robson y Rosenkjar, 2001; Hashimoto, 2002; Horwitz, 1986; Yamashiro y McLaughlin, 2001). Según Samimy y Rardin (1994), el dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras fue infravalorado debido a un énfasis excesivo en las variables cognitivas. En los últimos años, por el contrario, se ha producido un creciente interés por la afectividad y su influencia en el aprendizaje de idiomas (Horwitz, 1986; Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1994 y Young, 1991). La mayoría de estos estudios han llegado a la conclusión de que la ansiedad se encuentra en correlación negativa con el desempeño (Dewaele, 2002; Hashimoto, 2002; Horwitz, 1986; Horwitz y Cope, 1986; Liu y Huang, 2011; MacIntyre y Gardner, 1994). MacIntyre y Gardner (1994) señalan que la ansiedad inhibe la habilidad del alumno para procesar la lengua y cortocircuita el proceso de adquisición. A menudo se encuentran interacciones entre la ansiedad, la dificultad de la tarea y la habilidad, lo que interfiere en los niveles de *input*, procesamiento, recuperación y *output*. Crookall y Oxford (1991) señalan que unos niveles altos de ansiedad lingüística pueden causar otros problemas asociados con la autoestima, la auto-confianza y la habilidad para asumir riesgos lo que, en última instancia, impide una maestría en la segunda lengua.

La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un constructo psicológico complejo, difícil de definir con precisión, quizá debido a la intrincada jerarquía de variables que intervienen, como señala Young (1991). Horwitz y Cope la definen como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que produce una reacción del sistema nervioso. MacIntyre y Gardner (1994) la identifican como un *miedo o aprensión que se manifiesta cuando el alumno tiene que utilizar en público la segunda lengua o lengua extranjera*. En la dirección opuesta, Dewaele (2002) señala dificultades a la hora de confirmar el papel de la ansiedad ante el idioma extranjero como factor estable dentro del proceso de aprendizaje.

Brown (2000) ha clasificado la ansiedad en tres categorías: *ansiedad-rasgo*, *ansiedad-estado* y *ansiedad-situación específica*. La primera sería característica de la personalidad del individuo, mientras que las dos siguientes serían respuestas ante estímulos concretos. La primera se mantiene relativamente estable en el tiempo y la segunda y la tercera son transitorias y fluctúan en el tiempo y en relación a una situación (Casado & Dereshiowsky, 2001; Ellis, 2008; Speilberger, 1972).

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) identificaron un tipo de *ansiedad situación específica*, la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, que se asocia al aprendizaje formal de habilidades lingüísticas en el aula y considera el proceso de aprendizaje del idioma como una experiencia que puede causar ansiedad a las personas que normalmente no muestran una predisposición hacia la misma. Hasta el momento actual los hallazgos llevados a cabo por Horwitz *et al.* (1986) son los que han tenido mayor influencia.

Sin embargo, también encontramos investigaciones sobre ansiedad-tarea que muestran que los estudiantes manifiestan ansiedad concretamente cuando se enfrentan a tareas relacionadas con las habilidades de habla y escucha (Argaman y Abu-Rabia, 2002). Los estudios han revelado que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque a veces facilita (Liu, 2006) es predominantemente debilitante (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1991; Liu, 2007). Por ejemplo, los alumnos con altos niveles de ansiedad no solamente tienen un rendimiento más deficitario sino que tienden a hablar menos y de manera más inaudible (Liu y Huang, 2011).

Los primeros autores que desarrollaron un instrumento de investigación para medir los niveles de ansiedad en la clase de lengua extranjera fueron Horwitz y Cope (1986), el FLCAS (*Foreign Language Class Anxiety Scale*). Su propósito era identificar los tres tipos de ansiedad implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera: a) *aprensión ante el acto de comunicación* (sentimiento de temor o malestar que surge de la falta de habilidad del alumno para expresar adecuadamente pensamientos e ideas maduros. Estos alumnos suelen implicarse en estrategias de evasión del proceso de aprendizaje del idioma (Argaman y Abu-Rabia, 2002); b) *ansiedad ante los exámenes* (ante el desempeño y tiene su origen en el miedo al fracaso en la clase de lengua extranjera. Son alumnos que se auto-imponen exigencias irreales e inalcanzables) y c) *miedo a la evaluación negativa* (aprensión ante la evaluación de los demás, una tendencia a evitar las situaciones de evaluación y la sensación de que uno va a ser siempre evaluado negativamente por los demás).

El FLCAS está formado por 33 *items* con una escala de valoración tipo likert de 1 al 5. Según Aida (1994) y Argaman y Abu-Rabia (2002), el FLCAS presenta niveles satisfactorios de validez y consistencia y su uso está muy extendido. Horwitz (1986), destacó las correlaciones significativas que presenta entre la parte y el todo dentro de la escala total. En el estudio que llevó a cabo el propio Horwitz con 108 alumnos la consistencia interna fue del .93 y la fiabilidad del test y retest durante ocho semanas fue de .83.

Este cuestionario también ha sido ampliamente utilizado en estudios predictivos sobre estado emocional de los alumnos y su relación con el desempeño en el aprendizaje lingüístico (Cheng, Horwitz y Schallert, 1999; Onwuegbuzie, Bailey y Daley, 1999). Aida (1994) examinó el constructo ansiedad en el aprendizaje de idiomas acuñado por Horwitz y Cope (1986) utilizando el cuestionario FLCAS en 96 alumnos de bachillerato de habla inglesa que seguían un curso de japonés en la Universidad de Texas. La fiabilidad, media, desviación típica y rangos, resultados del estudio fueron muy similares a los obtenidos por Horwitz en su investigación llevada a cabo entre estudiantes de español. La media obtenida por Aida (96.7) fue ligeramente más alta que la de Horwitz (94.5). La autora explica que es comprensible que los alumnos sientan más ansiedad al aprender una lengua no occidental como es el japonés. Aida (1994) añade que el FLCAS parece medir fundamentalmente la ansiedad asociada a las actividades orales y que constituye un instrumento muy fiable para establecer los distintos niveles de ansiedad en varones y mujeres y entre alumnos que estudian lenguas extranjeras occidentales y no occidentales.

Otro estudio llevado a cabo por Cheng, Horwitz y Schallert (1999) investigó la conexión entre ansiedad en la clase de lengua y ansiedad en la redacción de textos en el aula así como sus correlaciones con la expresión oral y la calidad de la producción escrita en la segunda lengua. Su muestra final consistía en alumnos universitarios en Taiwan, 226 de primer año, 153 de segundo y 54 de último curso que tenían inglés como materia principal. Los instrumentos aplicados incluían una versión modificada del FLCAS, el test de aprensión en la expresión escrita de Daly-Miller también adaptado y un cuestionario sobre antecedentes. Los resultados se mostraron consistentes con los obtenidos por Aida (1994) que indican que el FLCAS tiene una fuerte asociación con la producción oral. Asimismo, Cheng, Horwitz y Schallert (1999) sugieren que, además de ser un instrumento de medida de la ansiedad en la producción oral, también muestra una correlación significativa con la producción escrita. Por lo tanto, concluyen que el FLCAS mide un tipo de ansiedad más general relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto académico formal.

Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001) apuntan la posibilidad de un único factor, ansiedad, al hablar, o de dos, ansiedad y miedo a la evaluación negativa, y los señalan como los únicos y más influyentes factores. Añaden la necesidad de continuar con la investigación para clarificar en profundidad el constructo FLA (*foreign language anxiety*) y de este modo establecer una teoría válida que explique el efecto de la ansiedad en el contexto de aprendizaje de lengua extranjera y la competencia académica.

En esta misma dirección se encuentra la investigación de Tóth (2008) con alumnos húngaros, ya que identifica, tras un análisis de componentes principales con rotación Oblimin, tres factores: aprensión hacia la comunicación, miedo hacia la evaluación negativa y actitud hacia la clase de lengua extranjera. Los dos primeros correlacionan entre sí ($r=.42$) y recogen a través de sus ítems los factores teóricos del modelo inicial de Horwitz y Cope (1986).

En un estudio más reciente llevado a cabo por Liu y Huang (2011) (inicialmente Liu y Jackson en 2008 realizaron una adaptación) con universitarios chinos que desean aprender el inglés, realizan una adaptación del cuestionario original de Horwitz compuesto por tres de sus dimensiones de ansiedad: el miedo a la evaluación negativa, que ellos denominan (FLCAS1) y está compuesto por 12 ítems que constituyen un reflejo del miedo del alumno por ser evaluado de forma negativa; la aprensión hacia la comunicación (FLCAS2), formado por 7 ítems y la ansiedad ante los exámenes (FLCAS3) formado por dos ítems. Los datos de fiabilidad se mantienen en la línea original. El total de la prueba muestra una fiabilidad de .921, el factor 1, .81, el FLCAS 2, .741 y el tercer factor es que el muestra una fiabilidad más baja, .46. Los resultados obtenidos en el estudio muestran que la ansiedad y la motivación para aprender inglés correlacionaron de manera negativa con el desempeño del alumno en la clase de inglés (Liu y Huang, 2011).

Sin embargo, los datos con respecto a la motivación son contradictorios, por ejemplo, en el estudio realizado por Çubukçu (2008) con estudiantes universitarios turcos indica que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y el sentimiento de autoeficacia, medido con el cuestionario de Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, no están correlacionados, no existiendo tampoco diferencias por género.

El objetivo de la investigación llevada a cabo es replicar los resultados obtenidos por Horwitz y Cope (1986) con población española, concretamente, con alumnos de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

FLCAS. FOREIGN LANGUAGE CLASS ANXIETY SCALE

Descripción de la prueba

El FLCAS inicialmente está formado por 33 *items* en una escala de valoración tipo likert de 1 a 5. El instrumento diseñado por Horwitz (1986) se basa en un análisis de las fuentes potenciales de ansiedad en el aula integrando tres tipos de ansiedad relacionados (aprensión ante el acto de comunicación, ansiedad ante los exámenes y miedo a la evaluación negativa) e identifica cuatro dimensiones:

A) *Aprensión comunicativa*. Indica ansiedad, timidez y reacciones corporales cuando se ha de hablar en la lengua extranjera, incrementándose cuando se trata de alumnos con una personalidad tímida. En su estudio sobre aprensión en la comunicación, Mejías, Applbaum, Applbaum y Trotter (1991), examinaron a 429 alumnos universitarios y 284 alumnos de secundaria en Edinburg, Tejas. De los informes personales de los sujetos Mejías *et al.* (1991) concluyeron que la aprensión ante la comunicación se incrementa a medida que nos movemos de contextos más informales y personales a otros más formales y menos personales. Los alumnos que poseen una menor destreza oral no reciben tanto refuerzo y apoyo del profesor y participan en menos actividades que los alumnos más aventajados en la expresión oral. La dificultad para hablar en un grupo o ante público (miedo escénico) o para escuchar o asimilar un mensaje hablado (ansiedad del receptor) son distintas manifestaciones de la aprensión ante la comunicación y tienen lugar a menudo en la clase de lengua extranjera (Horwitz y Cope 1986). Estos alumnos suelen implicarse en estrategias de evasión del proceso de aprendizaje del idioma (Argaman y Abu-Rabia, 2002).

ÍTEMES TEÓRICOS DE APRENSIÓN COMUNICATIVA	3, 3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 4, 12, 2, 28
--	--

B) *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE*. La ansiedad ante los exámenes se define como un miedo o aprensión ante la evaluación académica. Para Horwitz y Cope (1986) la ansiedad ante los exámenes causa ansiedad ante el desempeño y tiene su origen en el miedo al fracaso en la clase de lengua extranjera. Los alumnos con altos niveles de ansiedad ante los exámenes normalmente se auto-imponen exigencias irreales e inalcanzables. Piensan

que todo lo que sea inferior a un examen perfecto es un fracaso. Por lo tanto, también manifestarán niveles de estrés y ansiedad en el aula.

Los estudiantes suelen sentirse más estresados y manifestar niveles más elevados de ansiedad cuando los resultados del examen pueden condicionar la obtención de una beca o un buen empleo al finalizar sus estudios (Cheng *et al.*, 1999; Young, 1999).

**ÍTEMES TEÓRICOS DE ANSIEDAD ANTE LOS PROCESOS
Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE DE LA LE**

3, 29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16, 10

C) *Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula.* Se compone de ítems que reflejan la comodidad del alumno cuando utiliza la lengua inglesa en el colegio o con hablantes nativos fuera del contexto de aprendizaje. La naturalidad con la que los alumnos usan la lengua extranjera es un elemento que muestra el grado de asimilación del nuevo código. Muchas veces esta naturalidad se ve menoscabada por el miedo a cometer errores y a no ser aceptado comunicativamente por el receptor del mensaje. En situaciones dentro del aula hay que tener en cuenta la dificultad que supone cambiar el código con compañeros que comparten la misma lengua nativa y con los que se tiene un nivel de aceptación en función del uso de dicho código. Young (1991) concluye que a medida que los niveles de ansiedad aumentan la práctica oral se ve negativamente afectada.

**ÍTEMES TEÓRICOS DE SEGURIDAD EN EL USO DE LA
LENGUA EXTRANJERA FUERA Y DENTRO DEL AULA**

23, 23, 7, 1, 18, 14, 32, 22

D) *Actitudes negativas hacia el aprendizaje.* Muchos alumnos consideran las clases de lengua extranjera como una de las asignaturas más complicadas de todas las cursadas a lo largo de su vida académica y en las que con mayor frecuencia han sufrido bloqueos en sus procesos cognitivos (Argaman y Abu-Rabia, 2002; Horwitz y Cope, 1986). El hecho de enfrentarse a una lengua extranjera con la que se encuentran poco familiarizados, el miedo a una retroalimentación negativa de compañeros y profesores, así como una baja autoestima, son todos ellos factores que causan una sensación de incomodidad en el aula. A medida que los niveles de ansiedad aumentan, la capacidad de aprendizaje del alumno disminuye y, del mismo modo, cuantas más experiencias negativas se acumulan

en la clase de lengua extranjera el nivel de ansiedad sigue incrementándose (Liu y Huang, 2011; MacIntyre, 1995).

ÍTEMS TEÓRICOS DE <i>ACTITUDES NEGATIVAS HACIA EL APRENDIZAJE</i>	23, 6, 17, 5, 11
---	------------------

Muestra

El conjunto de sujetos empleados para este estudio fue de 564 alumnos de entre trece y dieciocho años de un instituto público (41.7%) y un colegio privado (58,3%) de la Comunidad de Madrid, distribuidos en tres cursos académicos: 3º de ESO (41,03%), 4º de ESO (28,597%) y 1º de Bachillerato (30,373%). Un 54.88% de la muestra son varones y el 45.11% restante, mujeres.

Procedimiento

El cuestionario FLCAS se aplicó durante la clase de inglés en ambos centros, público y privado. El estudio se realizó en cada centro en dos días distintos para adaptarse al horario de la clase de inglés de todos los cursos estudiados. Con este ordenamiento se consigue que los alumnos se encuentren centrados en la lengua inglesa para una mejor respuesta al cuestionario.

Los datos sociodemográficos se recogieron al inicio del cuestionario y la identidad del alumno se mantuvo anónima.

Validez de constructo

Tal y como se ha señalado, la estructura inicial del FLCAS está formada por cuatro factores *Aprensión comunicativa*, *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE*, *Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula* y *Actitudes negativas hacia el aprendizaje*, referidos a fuentes potenciales de ansiedad en el aula cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera.

Con objeto de comprobar si la estructura teórica se confirma, se realiza un Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax, para observar la agrupación de las variables.

Los resultados de la prueba para la adecuación muestral arrojan resultados muy aceptables (KMO=.945). Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (ver tabla 1), indicando la adecuación para emplear este tipo de análisis.

Tabla 1. *Prueba para la adecuación muestral (KMO) y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,945
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7456,991
	gl	528
	Sig.	,000

Mediante el análisis de componentes principales se obtienen cinco factores con valores propios superiores a 1 que llegan a explicar el 53,38% de la varianza total. El factor 1 relacionado con la *aprensión comunicativa* es el que más varianza explica de todos ellos, casi un 35%. Los factores 4 y 5 relativos a la *seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula* y la *actitud negativa hacia el aprendizaje* son los que menos varianza explican, casi un 4%, quizá porque son los que menos ítems recogen de todos los factores.

Tabla 2. *Porcentaje de varianza explicada por los factores del FLCAS*

FACTOR	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	11,418	34,601	34,601
2	2,195	6,651	41,252
3	1,645	4,984	46,236
4	1,309	3,966	50,202
5	1,048	3,177	53,379

La matriz de componentes extraídos mediante el método de análisis de componentes principales con rotación Varimax, que muestra los factores resultantes y los ítems del cuestionario incluidos en cada uno de ellos, así como sus saturaciones correspondientes, se muestra en la tabla (se refleja la saturación superior de cada elemento).

Tabla 3. *Matriz de componentes principales*

ELEMENTOS	1	2	3	4	5
AN3 Tiemblo cuando sé que me van a llamar en la clase de lengua extranjera	,776				
AN20 Se me acelera el corazón cuando mi intervención va a ser solicitada en la clase de lengua extranjera	,730				
AN9 Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes	,698				
AN31 Temo que los otros alumnos se rían de mí cuando hablo la lengua extranjera	,693				
AN33 Me pongo nervioso cuando el profesor de lengua extranjera me hace preguntas que no he preparado de antemano	,678				
AN24 Me preocupa mucho de lo que los demás piensan de mí cuando hablo la lengua extranjera frente a otros estudiantes	,677				
AN27 Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de lengua extranjera	,664				
AN13 Me da vergüenza contestar de modo voluntario en las clases de lengua extranjera	,624				
AN19 Me produce temor que el profesor de lengua extranjera esté pendiente de corregir cada error que cometo	,568				
AN4 Me da miedo cuando no comprendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera	,529				
AN12 En la clase de lengua extranjera puedo ponerme tan nervioso que llegue a olvidar algunas cosas que sé	,491				
AN2 No me preocupa cometer errores en la clase de lengua extranjera	-,422				
AN28 Mientras voy a la clase de lengua extranjera me siento muy seguro y relajado	-,385				
AN29 Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor		,652			
AN25 La clase de lengua extranjera va tan deprisa que me preocupa quedarme atrás		,629			

ELEMENTOS	1	2	3	4	5
AN15 Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo		,621			
AN30 Me siento agobiado por el número de reglas que tienes que aprender para poder hablar la lengua extranjera		,573			
AN26 Me siento más tenso y nervioso en la clase de lengua extranjera que en las otras clases		,524			
AN21 Cuanto más estudio para un examen de lengua extranjera, más me confundo		,500			
AN8 Normalmente estoy relajado en las clases de lengua extranjera		-,415			
AN16 Me preocupo por la clase de lengua extranjera incluso si estoy bien preparado para la misma		,412			
AN10 Me preocupan las consecuencias de suspender la asignatura de lengua extranjera		,404			
AN23 Siempre tengo la sensación de que los demás alumnos hablan la lengua extranjera mejor que yo			,694		
AN7 Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor las lenguas extranjeras que a mí			,674		
AN1 Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en clase de lengua extranjera			,525		
AN18 Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera			-,495		
AN14 No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos				,785	
AN32 Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos de la lengua extranjera				,702	
AN22 No siento la presión de tener que prepararme muy bien para la clase de lengua extranjera				,453	
AN6 Durante la clase de lengua extranjera me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase					,642
AN17 A menudo me apetece no asistir a la clase de lengua extranjera					,613
AN5 No me importaría en absoluto recibir más clases de lengua extranjera					-,578
AN11 No comprendo por qué alguna gente se preocupa tanto por las clases de lengua extranjera					,562

Realizando un análisis más detallado de los elementos, se observa que los trece primeros ítems que componen el factor uno pertenecen a la dimensión *Aprensión comunicativa*, obteniéndose un factor puro. El grado de saturación de los elementos es aceptable y el porcentaje de varianza explicada por este factor es de 34, 601%.

El segundo factor explica un 6.651% de la varianza. Corresponde también a una dimensión pura, ya que los elementos que saturan en el análisis pertenecen a una de las dimensiones teóricas de la prueba, concretamente a la *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera*. Está compuesto por nueve ítems con una saturación media.

Los cuatro elementos que constituyen el factor tres explican el 4,984% de la varianza. Dichos ítems forman parte junto con los tres siguientes del factor cuatro de la dimensión teórica del cuestionario inicial de Horwitz y Cope (1986), *Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula*. Los del factor tres corresponden a la seguridad que experimenta el alumno dentro del aula, y los del factor cuatro, a la seguridad fuera del aula. Estos últimos explican el 3.966% de la varianza. Los niveles de saturación en ambos factores son aceptables, salvo el último ítem de cada factor que muestra una saturación cercana al .5.

El último factor compuesto por cinco ítems pertenece a la dimensión teórica de *Actitudes negativas hacia el aprendizaje*. Dicha actitud es reflejo del miedo hacia una evaluación negativa, la aprensión hacia la comunicación y una baja seguridad en el control de la lengua extranjera.

A continuación, se muestra un resumen de la estructura teórica propuesta por Horwitz y Cope (1986) y los datos obtenidos en nuestra investigación (ver tabla 4).

Tabla 4. *Relación entre los factores e ítems del modelo de Horwitz y Cope y el obtenido en la aplicación española con alumnos de ESO y Bachillerato*

MODELO HORWITZ Y COPE (1986)	ITEMS	INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA	ITEMS
Factor 1	3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 4,12,2,28	Factor 1	3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 4, 12, 2, 28
Factor 2	29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16,10	Factor 2	29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16, 10
Factor 3	23, 7, 1, 18, 14, 32, 22	Factor 3	23, 7, 1, 18
		Factor 4	14, 32, 22
Factor 4	6, 17, 5, 11	Factor 5	6, 17, 5, 11

Los resultados, como se ha comentado anteriormente, son semejantes salvo en el factor tres, pero si miramos con detenimiento los ítems que lo forman y la propia configuración de Horwitz y Cope (1986) se refieren, por un lado, a la seguridad que manifiesta el alumno cuando utiliza la lengua extranjera en el contexto de aula, y por otro, en el contexto fuera del aula. El resultado del análisis de componentes principales con rotación varimax del estudio lo que hace es separar en dos factores dicha información recogida en el modelo teórico inicial. Tóth (2008) encuentra diferencias significativas en la carga de ambos conceptos señalando que la incidencia de la seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula en los niveles de ansiedad es significativamente menor que la del uso dentro del aula. Esta última correlaciona de forma positiva con los niveles de ansiedad. Esta perspectiva también coincide con la de Gardner (1985) que habla de un constructo de ansiedad que no es genérico si no que se encuentra relacionado con el contexto de adquisición dentro del aula y que está vinculado a la competencia lingüística.

Fiabilidad

Con objeto de comprobar la fiabilidad del instrumento se calcula, mediante el coeficiente de alpha de Cronbach, la consistencia interna de la prueba. En el cuestionario completo para los 33 elementos, se obtiene un $\alpha = .807$ indicando así una elevada consistencia interna.

Asimismo, se halla el coeficiente de fiabilidad para los cinco factores obtenidos del instrumento con el fin de observar la consistencia interna de cada una de ellos. Los coeficientes obtenidos se muestran en la tabla 5. Se puede observar que en los dos primeros factores, *Aprensión comunicativa* y *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE* la consistencia interna es muy alta. En esta misma dirección, se encuentran los datos de los estudios de Liu y Huang, 2011; Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001 y Tóth, 2008.

Tabla 5. *Consistencia interna de la prueba*

FACTORES DEL FLACS CON POBLACIÓN ESPAÑOLA	ALPHA DE CRONBACH
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	.913
Factor 2. <i>Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE.</i>	.814
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	.642
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	.551
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje.</i>	.531
Total cuestionario	.0807

Conclusiones

El FLCAS es un instrumento fiable para la medición de la ansiedad en el aprendizaje de idiomas. Investigaciones anteriores como la de Aida (1994) arrojan unos resultados satisfactorios que tienden a identificar la ansiedad en el aula de lengua extranjera como un constructo específico y circunscrito al entorno docente. Estos resultados prueban el interés de establecer cinco factores como ha resultado en esta investigación separando la seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula. Como hemos señalado, Tóth (2008) encuentra diferencias significativas en la carga de ambos conceptos y esta perspectiva también coincide con la de Gardner (1985) que habla de un constructo de ansiedad que no es genérico si no que se encuentra relacionado con el contexto de adquisición dentro del aula y que está vinculado a la competencia lingüística.

Los resultados obtenidos en el alpha de Cronbach se encuentran en la línea de los obtenidos en los estudios de Horwitz y Cope (1986), .93 y los Aida (1994), .94. En el estudio realizado por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001) con alumnos adultos de la Escuela Oficial de idiomas el resultado es ligeramente inferior, un alpha de Cronbach de .89.

Uno de los retos a los que se enfrentan los profesores de idiomas es identificar los elementos que facilitan al máximo el aprendizaje o la adquisición de la lengua extranjera. Guiar a los alumnos eficazmente en el camino hacia el dominio de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura en la lengua objeto de estudio continúa siendo una prioridad. Muchos educadores comparten la opinión de que los alumnos aprenden de una manera mucho más eficaz en un entorno libre de estrés (Aida, 1994; Crookall y Oxford, 1991; Dewaele, 2002; Young, 1991).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 75(2), 143-160.
- Casado, M.A. & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35, 4, 539-551.
- Cheng, Y, Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999) Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417-446.

- Crookall, D., & Oxford, R. (1991), Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141- 150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreing language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4, 1, 148-158.
- Daly, J.A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daubney, M. (2002). Anxiety and inhibitive factors in oral communication in the classroom: Study of third year English Language specialists at the Catholic University in Viseu. *Mathesis*, No. 11, 287-309. Retrieved August, 2009. http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mathesis11/mathesis11_287.pdf
- Dewaele, J. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in and production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ganschow, L., & Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80 (2), 199-212.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78 (i), 41-55.
- García-Rosado, E. y Pérez Nieto, M.A. (2005). La ira y la ansiedad en la abstinencia de alcohólicos rehabilitados. *eduPsykhé*, 4, 2, 219-232.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goshi, M. (2005). Foreign Language Classroom Anxiety:How Should the Classroom Teacher Deal with it? *Journal of The School of Marine Science and Technology*, 3, 2, 61-66.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 Use: TheJapanese ESL context. *Second Language Studies*, 20, 2, 29-70.

- Horwitz, E. K. & Young, D. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence of the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and english learning motivation. *Education Research International*, 1, 1-8.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: causes and consequences. *TESL Reporter*, 39, 13-32.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English testing situations, ITL. *International Journal of Applied Linguistics*, 153, 53– 76.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 74 (iii), 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Mejias, H., Applbaum, R. L., Applbaum, S. J., & Trotter D, R. T. (1991). Oral communication apprehension and Hispanics: An exploration of oral communication apprehension among Mexican American students in Texas. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 87-98). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Miguel Tobal, J.J. (1990). La ansiedad. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología General*. (Vol.3). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Oxford, R. (1999). "Style wars" as a source of anxiety in language classrooms. In Dolly J. Young (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.216-237). Boston: McGraw-Hill College.
- Oxford, R. L. (2005). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2001). A Spanish version of the FLCAS: revisiting Aida's Factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.
- Powell, J. C. (1991). Foreign language anxiety: Institutional responses. In E.K. Horwitz & D. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 169-176). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Price, M. L. (1999). The subjective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Samimy, K. K., & Rardin, J. P. (1994). Adult language learners' affective reactions to Community Language Learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27, 379-390.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state, in C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Tóth, Z. (2008). A Foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP* 2, 55-78.
- Von Wörde, R. A. (1998). An investigation of students' perceptions of foreign language anxiety (Doctoral dissertation, George Mason University, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59-03A, 0717.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series, Vol. 4*. (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Young, D. J. (1991). Creating a low anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McG
- Zimmermann, B.J., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.